



PROSPECTIVA. Revista de Trabajo
Social e intervención social

ISSN: 0122-1213

revista.prospectiva@correounivalle.edu.c

o

Universidad del Valle
Colombia

Ortiz Salinas, Claudia Belarmina; Naranjo Tamayo, Diana Catalina
Sistematización de la experiencia de trabajo comunitario: Niños y niñas víctimas de
desplazamiento forzado de la organización Marcando Huellas de Paz de la ciudad de Cali
PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e intervención social, núm. 14, octubre, 2009,
pp. 211-233
Universidad del Valle
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574261795009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Sistematización de la experiencia de trabajo comunitario: Niños y niñas víctimas de desplazamiento forzado de la organización Marcando Huellas de Paz de la ciudad de Cali

Systematization of the communitarian project Children victims of forced displacement at the organization leaving footprints of peace of the city of Cali

Claudia Belarmina Ortiz Salinas¹
Diana Catalina Naranjo Tamayo²

Resumen

Este documento recoge las reflexiones suscitadas a partir del proceso de intervención – investigación con niños y niñas víctimas de desplazamiento forzado de la Organización Marcando Huellas de Paz de la ciudad de Cali. Se inicia con la contextualización de la experiencia, se plantean los ejes trabajados, la noción de sujeto y el paradigma desde el cual se aborda la intervención. Luego se presentan algunos hallazgos y elementos de análisis de la sistematización del proceso y finalmente, se exponen algunas conclusiones sobre el trabajo realizado con esta población.

Palabras claves

Niñez, desplazamiento forzado, ciudadanía, recuperación de memoria, tejido social, sistematización de experiencia.

¹ Trabajadora Social de la Universidad del Valle, integrante del Grupo de Investigación Sujetos y Acciones Colectivas de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad del Valle, actualmente labora en CEDETES, Universidad del Valle. Correo electrónico: claudiaortiz016@hotmail.com.

² Trabajadora Social. Integrante del Grupo de Investigación Sujetos y Acciones Colectivas de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad del Valle. Actualmente labora en la Corporación Caminos. Correo electrónico: catalinanaranjo@hotmail.com.

Artículo tipo 2: según clasificación de Colciencias. Este artículo presenta los resultados de la sistematización de la experiencia de práctica pre profesional presentado como proceso investigativo para obtener el Título de Trabajadoras sociales. Investigación aprobada y calificada como meritoria por la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano Facultad de Humanidades, Universidad del Valle Cali 2007.

Fecha de recepción: 05 de septiembre de 2009.

Fecha de aprobación: 07 de octubre de 2009.

Abstract

This document presents the reflections generated during the process of intervention-research with children who are victims of forced displacement and belong to the organization “Leaving footprints of peace” of the city of Cali. It begins by contextualizing the experience and by establishing the thematic units, such as the notion of subject and the paradigm from which the intervention is approached. Then the article concentrates on the findings and on the analytic framework used for the systematization of the experience. Finally, it presents some conclusions about the work done with this population.

Keywords

Infancy, forced displacement, citizenship, memory recovery, social fabric, systematization of experiences.

Sumario

1. Introducción, 2. A propósito del proceso, 3. Eje: Construcción de espacios de aprendizajes de la ciudadanía, 3.1. Vivencias en la ciudad, 3.2. Los niños y niñas capaces de transformar y como sujetos de derecho, 4. Eje: Recuperación de la memoria, 4.1 Proyecto de vida, 5. Eje: Construcción o reconstrucción del tejido social, 6. Conclusiones, 7. Bibliografía.

1. Introducción

En el siguiente artículo se presenta en breve, el trabajo de sistematización de la experiencia de trabajo comunitario con niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado de la Organización Marcando Huellas de Paz de la ciudad de Cali, el cual surge en el marco de la práctica pre-profesional en Trabajo Social, desde el Grupo de Investigación Sujetos y Acciones Colectivas de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle. Se intenta mostrar cómo esta práctica pre-profesional logra entrelazar la discutida relación acción social – investigación, teniendo en cuenta que la génesis de esta propuesta surge a partir del proceso investigativo con las Organizaciones de personas

víctimas de desplazamiento forzado en Cali, adelantado por el grupo de investigación. La investigación develó que una de las poblaciones con mayor vulnerabilidad y necesidad de atención eran los niños y niñas; hallazgo que motivó emprender la acción social, teniendo como referente la teoría del construccionismo social, la cual le otorga un papel protagónico al sujeto, quién tiene la capacidad de vivenciar y transformar con un otro(a) su realidad social.

En un proceso de acción social riguroso es necesaria una reflexión contante sobre las mismas, analizarlas, evaluarlas y hacer un seguimiento del devenir de la acción; por tanto, se plantea la sistematización de la experiencia en proceso³ desde dos ejes:

1. Analizar la experiencia de práctica pre-profesional.
2. Conocer los aportes de la metodología implementada en el trabajo con los niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado y los procesos vivenciados por ellos (as), de acuerdo a tres ejes: a) Construcción de espacios de aprendizajes de la ciudadanía. b) Recuperación de la memoria. c) Construcción o reconstrucción del tejido social.

En este artículo se profundizará en el segundo eje de la sistematización, es decir, los aportes de la metodología y los procesos vivenciados por los niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado. Finalmente, se plantean algunas conclusiones que dan cuenta de las implicaciones metodológicas del trabajo con esta población, el papel de los y las profesionales que trabajan con niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado y la importancia de articular estos procesos de acción social en diferentes espacios e instancias.

2. A propósito del proceso

El trabajo con niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado surge a partir de la experiencia del grupo de investigación “Sujetos y acciones

³ Naranjo, Catalina y Ortiz, Claudia (2007) “Dejando mi huella en la ciudad” Sistematización de la experiencia de trabajo comunitario con niños y niñas en situación de desplazamiento forzado de la organización “Marcando Huellas de Paz” de la ciudad de Cali, Trabajo de grado, Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Universidad del Valle, Cali.

colectivas” de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle. Como grupo se inició un acercamiento bibliográfico a la problemática del desplazamiento forzado en Colombia, luego se avanzó en el planteamiento de una investigación sobre el proceso de acción colectiva y la constitución de sujetos sociales y políticos de las personas en situación de desplazamiento, que hacen parte de cuatro organizaciones ubicadas en sectores populares de la ciudad de Cali (zona de Ladera y zona de Aguablanca).

Del acercamiento a la problemática y el conocimiento de las prioridades de atención, desde la voz de los actores (especialmente líderes), se identificó la opción de trabajar con jóvenes y con niños(as), debido a que son ellos (as), las personas víctimas de desplazamiento forzado con especiales necesidades de atención, por su situación de vulneración de derechos y su edad o momento del ciclo vital.

De esta manera se inició el proceso de acción social y sistematización de la experiencia con niños y niñas víctimas de desplazamiento forzado, como una posibilidad de generar conocimiento, ser útil para transformar condiciones sociales y explorar el camino del futuro deseado.

Por las condiciones de trabajo directo con las personas de la “base comunitaria”⁴, ésta es una práctica pre-profesional sui-génesis, que intentó hacer aportes a la proyección social de la Escuela de Trabajo Social, no desde convenios interinstitucionales; sino en procesos de co-construcción directa entre grupos de trabajo (profesores y estudiantes) y la comunidad, que es, desde nuestro punto de vista, otro “escenario” que amerita ser explorado e implica bondades como la posibilidad de fluir de manera creativa y autónoma por parte de los(as) practicantes y de construir relaciones menos “mediadas” (más directas con la comunidad), entre otras.

En este contexto surgió la propuesta de acción social y fue presentada a diferentes instancias, para obtener recursos: Oficina de la UAO (Unidad de Atención y Orientación a las personas en situación de desplazamiento), Consejería de Paz de la ciudad de Cali. Finalmente, ante la dificultad para hacer efectivos los recursos con estas instancias y otras instituciones, se realizó el trabajo con la organización Marcando Huellas de Paz (AMAHUPAZ)

⁴ El encuentro constante con los líderes de las organizaciones, las conversaciones recurrentes con las personas que hacen parte de éstas y las investigaciones realizadas con ellos, posibilitaron el acercamiento y conocimiento de sus condiciones de vida y sus procesos vividos.

con recursos del grupo de investigación y haciendo gestiones puntuales en algunas instancias y con ayuda de la misma Organización.

Un aspecto clave para el trabajo con población infantil fue reflexionar sobre la noción de sujeto y el paradigma desde el cual se orienta la acción social, cuestión necesaria de resolver, en tanto guía la acción social. De este modo, la noción de sujeto que se reconoció en los niños y niñas, fue la de sujetos actuantes, con grandes potencialidades, sujetos históricos y de derechos, capaces no solo de apropiarse, sino de transformar su mundo social, cabe agregar que también se reconocieron como “víctimas”, es decir: “corresponde a un daño ocasionado por un agente externo de modo deliberado y cruel, y con un propósito definido. Aunque el impacto es a la vez subjetivo y objetivo, la expresión “víctima” es la categoría jurídica que condensa el derecho a la justicia y reparación.”⁵

Respecto al paradigma de la acción social se retomó el del conflicto en el cual los proyectos sociales surgen desde la base social, la intervención se orientó en los procesos donde se unieron varias voluntades (mujeres de la organización, madres y padres de los niños, practicantes, la academia) en torno a la situación de desplazamiento forzado de los niños y niñas. De igual manera, una teoría que fue pertinente fue la del construccionismo social, donde se le otorgó un papel protagónico al sujeto (niños y niñas en situación de desplazamiento), quienes tienen la capacidad de transformar y vivenciar con un otro su realidad social. Se privilegió tal teoría porque reconoce al sujeto como actor transformador, a la vez que lo integra dentro de los niveles sociales (escuela, barrio, familia, Estado) y considera los procesos subjetivos como realidades objetivas; es decir, reconociendo la historicidad de los sujetos, sus trayectorias de vida, sus pautas culturales, su devenir en un contexto social dado y también la construcción de significados particulares a partir de percepciones propias de la realidad que pueden ser transformadas.

Del mismo modo, al determinar los propósitos de la intervención se propuso trabajar con los niños y niñas a partir de tres ejes:

- Construcción de espacios de aprendizajes de la ciudadanía puesto que son niños y niñas a quienes se les han vulnerado todos sus derechos.

⁵ http://www.disaster-info.net/desplazados/documentos/aver/2003/guiapsico/04_c03psicoemerg.htm.

- Recuperación de la memoria: a partir de la situación vivenciada reconocer su historia, teniendo en cuenta su pasado, presente y futuro.
- Construcción o reconstrucción del tejido social debido a que han experimentado múltiples rupturas y pérdidas.

Durante este proceso de acompañamiento a niños y niñas, se articuló intervención-investigación con el fin de reflexionar críticamente sobre la acción social, y por ello se planteó la sistematización de la experiencia en proceso, por un lado, para analizar la experiencia de práctica pre profesional de Trabajo Social en sus componentes de interacción inter e intra-institucional durante el Proyecto, y por otro, para conocer los aportes de la metodología implementada y los procesos vivenciados por los niños y niñas, siendo este último componente el que se abordará en este documento.

Es importante señalar que este proceso de investigación social tuvo un carácter transformador, en tanto hubo un continuo entre reflexión – acción, con la rigurosidad científica acorde a los enfoques y referentes epistemológicos que la sustentaron.

La metodología utilizada en la sistematización⁶ se retomó de lo planteado por Coppen y Van del Vende (2005), entendiendo la sistematización en proceso como una modalidad de seguimiento y monitoreo que se realiza periódicamente durante la ejecución del proyecto y se articula estrechamente con los períodos contemplados a nivel de planificación operativa, acompaña la marcha del proyecto y permite establecer el enlace entre la evaluación de una fase concluida y la planificación de la siguiente. De igual modo, no se centra en los resultados alcanzados o en la mera evaluación del proceso, sino en los factores metodológicos y organizativos que ayudan u obstaculizan el alcance de los objetivos propuestos. La sistematización en proceso es la reflexión en la marcha, que se da en un continuo proceso circular, cuyo objetivo principal es generar nuevos interrogantes y preguntas para la producción de nuevos conocimientos.

⁶ La sistematización de experiencia entendida como un proceso de reconstrucción de una práctica, donde se pone en juego las interpretaciones que los sujetos tienen de la misma, objetiva lo vivido, ordena los conocimientos y las percepciones dispersas y aporta a la construcción de nuevos conocimientos. Para esto se hace necesario relacionar la información entre sí, con la teoría y con el contexto.

La sistematización en proceso permitió la reflexión constante, la autocrítica y facilitó el trabajo investigativo. La recolección de los datos se hizo durante el proceso de acuerdo a las categorías⁷ planteadas, lo cual posibilitó que al finalizar la experiencia se lograra recoger a través de los diferentes instrumentos implementados (diario de campo, entrevistas, formato de reconstrucción de la experiencia y formato de evaluación), elementos analíticos que dieron cuenta de los alcances, logros, dificultades, potencialidades del trabajo con niños y niñas víctimas de desplazamiento forzado y un mayor acercamiento a la comprensión de este fenómeno.

La población con la que se trabajó fueron 20 niños y niñas entre 5 y 13 años que llegaron a la ciudad con sus familias de tipo monoparental, extensa y/o recompuestas, provenientes de: Putumayo, Nariño (Barbacoas y Tumaco), Cauca y en pocos casos de Caquetá y Norte de Santander. Las familias llegan a ubicarse en distintos barrios del Distrito de Agua Blanca, en un primer momento, en casas de familiares y amigos para luego instalarse en casas cercanas de alquiler o habitando invasiones.

A través del proceso de investigación-acción se encontraron aspectos relevantes y elementos de análisis que se señalan a continuación, según los ejes trabajados.

3. Eje: Construcción de espacios de aprendizajes de la ciudadanía

La ciudadanía ha sido abordada desde diferentes enfoques a través de la historia, de esta manera se asumió el enfoque desde las corrientes contemporáneas pluralistas como la ciudadanía cosmopolita, donde el sujeto es portador de los derechos humanos, sin importar en que territorio o nación se encuentre; igualmente, el enfoque de las ciudadanías activas, que otorgan un papel protagónico al sujeto como transformador de su realidad social y promueve valores como la participación, la virtud pública, la solidaridad, entre otros, que al hacerlos práctica, permite mejorar la convivencia y construir una sociedad incluyente y justa.

⁷ Negociaciones, relaciones interinstitucionales que se generaron a partir de la práctica pre profesional, génesis del campo de práctica con sus logros, potencialidades y dificultades, aciertos y desaciertos de la propuesta de intervención, pertinencia temática de la propuesta, recursos didácticos utilizados para el desarrollo de las temáticas, apropiación por parte de los niños y niñas de los contenidos desarrollados, valoración que hacen los niños y niñas de la propuesta.

La perspectiva de las ciudadanías activas promueve la participación del sujeto dentro de la sociedad, es protagonista activo de su mundo social y busca transformar su entorno para que mejoren las condiciones de vida tanto individual como colectiva. En esta línea, Torres (2003) plantea que:

Las ciudadanías activas implican la producción de lo social, de lo público y de la democracia en lo local, asumen un compromiso mayor en defensa de lo público, participan activamente en los asuntos locales, se organizan y movilizan en torno a derechos colectivos, son propositivos en la definición de políticas locales y críticas frente a las políticas o acciones que vulneran el colectivo (Torres: 2003).

Por ello, la ciudadanía se debe concebir más que una colección de derechos (civiles, políticos y sociales), ha de entenderse desde una visión de ciudadanía amplia y plural que conciba al sujeto como actuante y portador de cambio. Desde esta propuesta se apuntó a la construcción de espacios de aprendizaje de la ciudadanía a través del diálogo y la interacción que se establece en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve el sujeto (familia, Escuela, barrio, organizaciones sociales, etc).

Para tener una visión de ciudadanía amplia es fundamental construir y vivir espacios donde se pongan en práctica valores como la participación, el respeto a la diferencia, el bien común; ello con el fin de generar otras formas de relación que se reflejan en la construcción de una ciudad incluyente, que invita a transformar y que acoge a todas las personas; sin que necesariamente se circunscriba a la idea de adaptabilidad de los niños y las niñas a la ciudad, sino que busque un reconocimiento como sujetos plenos de derechos, en el ejercicio de una ciudadanía activa independientemente del lugar en que se encuentren, sea en la ciudad, en su lugar de origen (en el caso de las familias que desean retornar) o en cualquier lugar del mundo.

A continuación se abordan las categorías en este eje: vivencias de los niños y niñas en la ciudad, la capacidad de los niños para transformar y ser sujetos de derechos.

3.1. Vivencias en la ciudad

El denominado “Estado de guerra” es decir, las continuas hostilidades, la vulneración de sus derechos y las amenazas, no terminan con la llegada a la ciudad, se incrementan y ponen a las familias víctimas de desplazamiento forzado en condiciones de lucha constante en el nuevo contexto, que no ofrece los medios necesarios para desarrollarse plenamente como sujetos de derechos; los niños y las niñas no son ajenos a esta realidad y experimentan rupturas, duelos y cambios que se agudizan en el nuevo lugar.

Los niños y niñas expresaron vivir en una ciudad con mucha inseguridad y violencia por la condición de vulnerabilidad en la que se encuentran, por tanto, la ciudad resulta para esta población amenazante y discriminadora, reflejándose en sus expresiones las difíciles condiciones de vida en la ciudad:

(...) pero no es lo mismo porque aquí es una ciudad en cambio allá es como un pueblo, aquí uno corre mucho peligro en la calle, en cambio allá no, sale uno libre uno allá puede estar con sus anillos y no le pasa nada. (Francy-Putumayo, diario de campo de practicante).

Me gusta Cali, pero lo que no me gusta es que hay mucho marihuanero, mucho ratero (Luisa-Cauca, diario de campo de practicante).

Con relación a la vida en la ciudad, en comparación con la vida en el campo, como lo dice Bello (2002: 25) “Al comienzo los niños y niñas pueden vivir este cambio (campo-ciudad) con gusto y novedad; pues encuentra en la ciudad ofertas y oportunidades para vivir su rol de niños y niñas que en muchas ocasiones les fue negado en el campo, sin embargo, lo que era atractivo se convierte en frustración ambivalencia a medida que se agudizan las carencias, señalamientos, exclusiones y dificultades cotidianas”.

En la siguiente expresión se manifiesta la ambivalencia que se presenta al comparar el campo y la ciudad, pues su situación de vulnerabilidad impide que puedan gozar de todos los beneficios y servicios que encuentra en la ciudad.

Me gusta Cali porque uno puede jugar aquí, en cambio allá uno no sale... Allá no hay peligro, pero uno no sale porque uno no tiene la plata suficiente

para salir y eso cuesta mucho para poder salir... claro que mi mamá acá no tiene dinero para sacarnos, pero nosotros a veces vamos a pie, al parque, allá jugamos (Angélica-Putumayo, informe de actividad).

Para abordar este eje se realizó, entre otras, una actividad donde los niños y niñas debían plasmar la ciudad que soñaban y la ciudad que tenían por medio de un dibujo, en este ejercicio se evidenció que los niños y las niñas asumían una ciudad concebida, más que una ciudad practicada; entendiendo desde Delgado (2002) la ciudad concebida como aquella con espacios arquitecturizados compuesta por casas, edificios, calles y plazas, por el contrario, la ciudad practicada se construye en tanto se establecen relaciones, interacciones, se negocia, se innova, se discute y se construye con un otro desde la heterogeneidad.

Al dibujar los niños y las niñas la ciudad que tienen, se encontró que solo uno de los niños se dibujó, los otros dibujaron vías, casas, edificios, vehículos, lo cual dejó entrever que ellos percibían una ciudad concebida que solo abarca aspectos de infraestructura. En el dibujo de la ciudad que sueñan algunos apuntaron a una ciudad practicada, pues se dibujaron, simbolizaron por medio del color la posibilidad de transformar y crear nuevos espacios, y remitieron a su vez la vida del campo: un ambiente no contaminado, lleno de árboles, ríos y animales.

Así mismo, la construcción de la representación urbana puede relacionarse con tres elementos que cita Armando Silva en su estudio sobre *imaginarios urbanos*: desde lo imaginado, desde lo vivido y desde lo visto en la ciudad: desde lo imaginado que hace referencia a lo que se sueña o se imagina, la representación que tuvieron de la ciudad los niños y niñas fue a partir del barrio desde donde connotan la misma, pues sus tránsitos se reducen a ese espacio barrial, en el cual ellos (en el presente) tienen su espacio vital (familia, escuela y Organización). Como lo expresa una de las niñas al mirar la ciudad desde Cristo rey:

Pensaba que era más pequeña, me gustó verla así de grande, me ha gustado aquí (Cristo Rey) porque hay mucha tranquilidad y mucho silencio (Luisa-Cauca).

Se realizó una salida pedagógica donde se recorrieron diferentes lugares de la ciudad de Cali, entre ellos la Universidad del Valle, el Museo de Oro del Banco de la República, el Monumento del Gato Tejada y Cristo Rey. Esta salida posibilitó recordar la vida en sus lugares de origen contrastando diferencias y similitudes con relación a la ciudad, espacio donde se encuentran los niños y niñas; además, permitió fortalecer los vínculos entre ellos(as), mostrar otros espacios distintos a su barrio donde se pueden entablar y construir relaciones interpersonales.

El recorrer algunos lugares de la ciudad y visualizarla (la ciudad de Cali) en su totalidad permite que el niño(a) tenga una dimensión de ciudad, identificando, entre otros: servicios, oportunidades, espacios que ofrece y personas que en ella interactúan.

3.2 Los niños y niñas capaces de transformar y como sujetos de derecho

En el desarrollo de la acción social se evidenció un desconocimiento de los derechos por parte de los niños(as), ello puede responder a que la población víctima de desplazamiento forzado, según lo plantea Gloria Naranjo (2004) “vivencia una pérdida de sus derechos”, desde el mismo momento en que experimentan esta situación, en un primer momento en la salida, donde experimentan: asesinato de miembros de la familia, desapariciones, se coarta la libre circulación en su territorio y en fin existe una violación de todos los derechos, igualmente al momento de llegada: alojamiento temporal en casas de amigos o familiares, difícil o nulo acceso a vivienda, educación, salud y recreación.

Además, el desconocimiento de sus derechos puede indicar la crisis de Colombia respecto al ejercicio de la ciudadanía, que ha sido restringido y generalmente se ha asociado al ejercicio del voto, que es después de los 18 años. Tiene estrecha relación con la representación que tienen los niños(as) del ser ciudadano y el no reconocerse como tal, ubicando la categoría de ciudadano ligado al concepto de ciudad, como si el hecho de ser campesino impidiera el ejercicio de la ciudadanía. Lo anterior se refleja en una frase que escriben los niños y las niñas en una cartelera:

Todo ser humano ya sea ciudadano o campesino tenemos unos derechos y unos deberes (Informe de actividades, diciembre 16 de 2006).

Igualmente, esta población tiene que conformarse y ejercer la ciudadanía atravesada por la exclusión, la estigmatización, discriminación, pérdida de derechos y por las dinámicas bélicas, enfrentamientos de diferentes actores armados, masacres, secuestro, tomas armadas de sus territorios.

De esta forma, el cómo vivencien y representen los niños y niñas la ciudad y se construyan como ciudadanos, está atravesado por múltiples variables, entre ellas, ciclo vital, género, condiciones de salida y llegada.

En esta línea la propuesta intenta construir espacios de aprendizaje de la ciudadanía, donde los niños(as) identifiquen desde su cotidianidad los elementos y valores del ser ciudadano y se potencie al sujeto como capaz de transformar su realidad social.

4. Eje: Recuperación de la memoria

La recuperación de memoria permitió reconstruir junto con los niños y las niñas sus historias individuales, familiares y culturales, de tal forma que aparezcan y logren ser visualizadas en el escenario de lo social aquellas situaciones de las cuales han sido víctimas (asesinatos de sus familiares, éxodos, maltratos) y se han olvidado o no se han tenido presentes,

(...) esto se desarrolla a partir de identificar el recuerdo y la memoria con la construcción de una cultura y una identidad desde una comunidad de valores que permita transformar la historia en memoria (Jelin y Azcárate, 1991:9).

La recuperación de la memoria transita por la temporalidad de pasado, presente y futuro; es decir, no sólo es el recuerdo, se reflexiona acerca de lo que hacían las personas, qué tenían, qué perdieron, qué fue vulnerado (pasado); en su presente ¿cómo se sienten en el nuevo lugar? ¿Qué hacen? En cuanto al futuro ¿cuáles son sus aspiraciones, sueños, expectativas? Por tanto, como plantean Lencher y Guell “los usos de la memoria pueden justificar la repetición del pasado como legitimar la transformación del presente, pero los diferentes usos se guían por una misma brújula: el futuro” (1998:15). El concepto de recuperación de la memoria tiene dos componentes que continuamente están en relación y es el individual y el

social, pues todas nuestras vivencias, experiencias o hechos que suceden en nuestras vidas llevan implícito o explícito a un otro.

Para abordar la técnica de recuperación de memoria se requirió de la verbalización de experiencias, vivencias de las personas, con el fin de aportar a una construcción colectiva de lo vivido. Fue a través de este proceso donde se logró compartir, hacer visibles los saberes, las historias pasadas y los puntos de vista, que al ser reconocidos por otro (a) mediante la escucha “se precipita un proceso de colectivización de las herencias sociales y un ejercicio de construcción de relaciones que facilitan la elaboración cultural del duelo” (Riaño, 2006:105) pues la memoria es una “relación ínter subjetiva, basada en el acto de transmitir y de reinterpretar” donde cada sujeto construye (presente) y re construye su historia pasada en pro de transformar su futuro.

Posibilitó entonces, elaborar duelos de las pérdidas significativas de los niños y niñas en situación de desplazamiento, pues como lo plantea Bello (2000) experimentan múltiples pérdidas y sus experiencias se caracterizan por:

1. Han vivido y visto la guerra
2. Han sido socializados para sobrevivir en la guerra.
3. Han tenido pérdidas significativas:

a. De sus espacios vitales en donde han interactuado y construido el territorio, relaciones con el entorno, los animales, que revisten un significado especial para los niños. Los ríos, plantas que hacen parte de sus espacios vitales, con ellos tejen relaciones y afectos.

Estas pérdidas son evidentes en las frases de los niños(as) en las entrevistas y encuentros con ellos(as):

Donde vivía habían muchos animales, me gustaba el tatauro (José-Nariño).

Llegamos a un barrio y la casa no me gusta porque es más pequeñita, es de ladrillo, tiene un patio y le entra agua cuando llueve (Angélica-Putumayo),

Allá había un río donde yo jugaba y pasaba cuando iba para la escuela (Luisa-Cauca).

b. Separación de familiares y amigos, por alejamiento obligado o por muerte.

Me gusta el Cauca porque allá está mi abuela (Luisa-Cauca).

Me gusta el Putumayo porque allá están mis amiguitos (Shirley-Putumayo).

c. De sus pertenencias y sus “señales”: la ropa, los documentos, los juguetes.

Me traje un rompecabezas, me traje unos portas y una pelota, dejé mis muñecas, las dejé allá, porque mi mamá nos estaba esperando en el bus (Shirley).

El nuevo lugar produce impactos en las nuevas identidades personales y sociales de los afectados que a su vez se construyen, reconstruyen e induce a nuevos contextos, nuevas formas de relacionarse, de simbolizar. Desde lo plasmado y expresado por los niños(as) ellos continúan añorando la vida en el campo, lo que más rememoraron fue: los lugares donde jugaban (columpios, parques, ríos), los muñecos o peluches que les regalaban cuando eran pequeños y las personas con las que compartían. Un niño moldeó en plastilina las personas que vendían en su pueblo al lado del río, expresando que: “la gente de allá era amable y no me sentía inseguro”. (Benito-Nariño).

Para trabajar con los niños(as) sus duelos, pérdidas, añoranzas, por medio de la recuperación de la memoria se requirió de un acompañamiento orientado a mediar situaciones de tensión causadas por sentimientos encontrados, reacciones de dolor, rabia y frustración. En este proceso resultó pertinente utilizar la narrativa como una forma conversacional donde se minimizó el riesgo de dejar heridas abiertas a través de un “saber escuchar responsable y activo”.

El transitar por el pasado y el presente de los niños y las niñas a través de la recuperación de la memoria, permite que se visualicen como sujetos históricos desde lo que reflejan en sus dibujos, sus relatos y sus diferentes expresiones, lo cual adquiere importancia cuando interlocutan con una

persona que orienta y da lugar a que estos recuerdos sean reconocidos por un colectivo.

4.1 Proyecto de vida

Trabajar el recuerdo y la memoria con los niños y las niñas significa hacer un ejercicio de volver al pasado, pensar en el presente, para construir a partir de lo recordado el futuro. Para transitar por esta temporalidad el proyecto de vida se constituye en un aspecto fundamental, pues éste se construye y se reconstruye a partir de las experiencias, sueños, expectativas y es la ruta que orienta y posibilita la transformación de la vida de los sujetos.

Con respecto al proyecto de vida se entendió como el:

Sistema principal de la persona en su dimensión esencial de la vida. Sería de cierta manera, un modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer, que toma forma concreta en la disposición real y sus posibilidades internas y externas de lograrlo, definiendo su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada (D'Angelo, 1994: 23).

La formación para el desarrollo integral de los proyectos de vida supone, efectivamente, la interrelación de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales, sociales y espirituales de la persona, en la perspectiva de la configuración de situaciones vitales bajo el prisma crítico-reflexivo-creativo de su acción en las diferentes esferas de la vida social.

Los proyectos de vida de los niños y niñas en situación de desplazamiento de la organización AMAHUPAZ, giran en sus experiencias pasadas:

En su dibujo expresó que quería ser militar “como mi papá, para proteger a mi familia” se pintó el uniforme, las botas, pero no se hizo cara, solo pintó una gorra hacia atrás y al preguntarle porque no se pintaba la cara respondió que porque no sabía pintar ojos, dijo que para ser militar tenía que estudiar y prestar luego el servicio pero que el iba a hacer lo necesario para poder llegar a ser militar (Diario de campo practicante).

A partir de este testimonio de uno de los niños, se puede decir que su deseo de ser militar pudo responder, por un lado, porque su padre fue militar y por otro, por su historia personal, pues él proviene del Palo Cauca donde se percibía mucha guerrilla, según lo expresa; también, algunas niñas dicen que quieren ser enfermeras para curar a sus familias. Esta construcción del proyecto de vida tiene que ver con los traumas de la misma experiencia del desplazamiento donde los niños y las niñas desean ser lo que por su situación y vulnerabilidad no tienen.

Los niños y niñas en situación de desplazamiento que han tenido pérdidas y rupturas, su proyecto de vida está atravesado por las tensiones que implica la construcción del futuro personal que abarca todas las esferas de la vida: desde la sentimental-amorosa, la socio-política, la cultural-recreativa, hasta la profesional. En el caso de una de las niñas dichas tensiones se reflejan en el ámbito familiar:

Andrea expresaba que se sentía muy triste porque su padrastro se había muerto un día antes de cumplir ella años y que la mamá constantemente le decía que no la quería y le gritaba que ella para qué estudiaba si nunca iba a ser alguien en la vida y que eso no le iba a servir para nada (Diario de campo practicante).

En esta medida, la familia respecto al proyecto de vida de los niños(as) se constituye en un espacio vital para potenciar sueños, habilidades, autoestima, o como en el caso de Andrea puede convertirse en un obstáculo para su desarrollo integral. Este tipo de tensiones entre madre e hija puede responder a que:

(...) por la falta de un miembro de la familia (especialmente el padre o los hermanos mayores) implique una reacomodación de roles y funciones que, por lo general, contribuyen a afianzar las tensiones y sobrecargas del núcleo familiar... en todo caso una familia que logra mantenerse unida, tendrá mayores posibilidades para proteger a los niños y niñas de las consecuencias desfavorables que genera el desplazamiento (Bello, 2002: 56).

El proyecto de vida ha de tener unas disposiciones reales y concretas para que se haga realidad, por tanto, trabajar con los niños desde conocer

sus expectativas, mostrar otras realidades, aporta a la construcción del proyecto de vida y puede servir para orientar respecto a lo que se desea.

5. Eje: Construcción o reconstrucción del tejido social

El mundo social y humano a diferencia de otros sistemas se encuentra enmarcado por las redes de relaciones y construcciones que las personas creamos a partir de la interacción con los otros, esto genera la red social y de relaciones (el inter) que se dinamiza a partir del contacto con un otro(a), la construcción simbólica que se hace desde nuestras vivencias, experiencias y sentimientos, que a su vez se fortalecen y tienen sentido cuando se dan en el mundo de lo social.

Es allí donde se instala el tejido social, el cual se entendió como “una malla o una red bastante tupida que en algunos puntos está rota o desconexa y en otras se agolpan relaciones de cotidianeidad” (Torres, 1995:51). El tejido social tiene varios elementos, entre ellos, el desarrollo local, la participación, organización, ciudadanía, democracia, cultura y capital social que incluye a su vez la vida cotidiana, representaciones de mundo, relaciones, autonomía y autodeterminación.

El tejido social está compuesto por:

El entramado de relaciones cotidianas que implican a su vez relaciones de microvínculos en un espacio local y social determinado como lo es el barrio, donde sus habitantes (vecinos) como actores sociales aportan procesos de participación, organización, ciudadanía, democracia, cultura, recreación y capital social al relacionarse entre ellos para obtener algún fin determinado y al interactuar con su entorno y medio macro-social (Castro y Gachón, 1999)⁸.

Es importante entender que el tejido social se construye en el inter y las relaciones que se tienen entre instituciones, vecinos, familias, Estado y demás agentes sociales; es intangible, es decir, no se puede tocar, ni ver pero es la base constitutiva de una sociedad y se constituye en la red de apoyo de los individuos que hacen parte de ésta.

⁸ Retomado por Angélica Castro y Angélica Gachón, Trabajadoras Sociales O.N.G de Desarrollo Cordillera, Centro de Estudios Municipales de México, 2001.

Todas estas redes son construidas por la sociedad y los seres humanos que en ella se interrelacionan, por tanto al plantear que son una construcción social también pueden ser rotas o quebrantadas, y somos los seres humanos quienes tenemos la facultad para construir o fragmentar dichos vínculos y redes. Esta fragmentación puede evidenciarse en el caso particular de las familias y personas (niños) en víctimas del desplazamiento forzado, puesto que les toca dejar a atrás los vínculos con sus vecinos, algunos familiares, su pueblo, su comunidad, para hacer parte de una ciudad ajena y en muchos casos hostil.

Es así como adquirió vital importancia haber entendido que cuando hay resquebrajamiento del tejido social (se generan rupturas en el mismo o desaparece), convocó a pensar cómo construirlo nuevamente o cómo reconstruirlo si ya existía, puesto que éste es el que permite que una sociedad se mantenga unida y cohesionada. Se hace referencia a construcción del tejido social, puesto que es posible que en el lugar de origen de los niños(as), no haya existido tejido social, es decir que esas redes, vínculos y relaciones comunitarias no existieran o que de alguna forma también estuvieran fracturadas; y reconstrucción pensando en que llegaron de medios donde de una u otra forma esa “telaraña” de relaciones estuviera activa y dinámica.

Si bien la población infantil en situación de desplazamiento forzado vive múltiples problemáticas, la ruptura del tejido social es uno de los fenómenos más recurrentes ante la llegada a la ciudad. La falta de redes de apoyo, la invisibilización de la problemática contribuye a que ese entramado de relaciones se diluya y se pierda en el devenir cotidiano de la familia que acaba de llegar. De este modo, fue pertinente realizar un trabajo que permita al niño(a) conocer, dinamizar y pensar, que aunque se encuentra en un lugar distinto al que creció es posible construir nuevamente vínculos (o fortalecer los ya existentes) y relaciones con sus amigos de escuela, del barrio, con sus vecinos, con las personas que lo rodean; pues estas interacciones se constituyen en la base para el desarrollo personal y familiar, como también en la posibilidad de ir construyendo ciudad con un otro(a) diferente.

5.1 Vínculos y redes de apoyo

Los niños y niñas en situación de desplazamiento quedan generalmente desarraigados llenos de miedo, con desconfianza, “sin ningún tipo de pertenencia ni a redes y/o nucleamientos colectivos (familia, grupos de interés, organizaciones). Todo se ha roto” (Rodríguez, Gómez y Tabares, 2005: 72). De esta forma, retomar con ellos la importancia de trabajar en equipo, de reconocer en el otro potencialidades, de construir redes de apoyo, contribuye a generar poco a poco las confianzas perdidas, se logra crear nuevos afectos con las personas, las instituciones y espacios que el nuevo lugar tiene y además, permite que los niños puedan hacer abstracciones respecto a los temas trabajados, tal como lo expresa uno de los niños:

Las redes de apoyo las necesitamos para cuando nos falte algo para cuando tengamos algún problema. Porque nos colaboran y nos ayudan (Benito-Nariño).

Es importante trabajar en equipo porque tres cabezas piensan mejor que una (Benito).

Dentro de las oportunidades y potencialidades que tienen los niños y niñas con los se trabajó, fue pertenecer a la Organización Marcando Huellas de paz, pues de una u otra manera es un espacio vital para construir vínculos y redes de apoyo en el nuevo lugar.

La Organización ayuda a mi mamá, para saber lo del subsidio de vivienda, la orientan sobre la situación del desplazamiento y hay veces le dan cosas (Benito).

En este eje se buscó la reflexión sobre la importancia como seres sociales de compartir, de mejorar la convivencia, de interactuar a través del diálogo y el respeto, ser solidarios y cooperativos, entre otros valores que ayudan a orientar una sociedad con mejores condiciones, pues como lo plantean Gómez y Tabares (2005: 34):

La posmodernidad ha tocado fibras de la estructura social moderna, que orientaba las instituciones de la socialización y educación sobre un modelo integrador de sujeto, a un modo de ser u hacer cultura, en la que

se privilegiaban los valores y relaciones vinculantes, con un sustento en el discurso de lo ético; y que pasan en la posmodernidad a una reducción de lo ético (valores sociales) a lo estético (valores personales) privilegiando también lo individual sobre lo social.

Las condiciones de la estructura social moderna, sumado a la difícil situación de las personas que han vivido el desplazamiento forzado, como un fenómeno que fractura las relaciones sociales, fragmenta el tejido social, entre múltiples consecuencias, exige la urgencia de trabajar con esta población desde el enfoque psicosocial y desde intervenciones que fomenten las capacidades y potencialidades de los sujetos, ir generando una construcción o reconstrucción del tejido social y propiciar espacios de inclusión para esta población.

6. Conclusiones

- Trabajar con los niños y niñas víctimas de desplazamiento implica tener en cuenta que es una población particular, heterogénea, donde confluyen niños y niñas de distintas regiones del país, lo que hace que sus concepciones, modos de vida, pautas culturales, costumbres y su historia personal sean distintas. Por tanto, es importante reconocer durante todo el proceso de acompañamiento estas diferencias para darle un lugar a cada niño y niña y posibilitar construir redes, vínculos y formas de relación desde la diversidad.
- En el abordaje de los ejes anteriormente mencionados, resultó importante implementar metodologías participativas, orientadas a potenciar el trabajo en equipo, resaltar la importancia de las relaciones interpersonales y de pares, afianzar y reconocer el respeto al otro y a la diferencia. Durante este proceso de acción social-investigación la implementación de técnicas interactivas⁹, posibilitó involucrar a los sujetos mediante un ejercicio que trascendiera la mera recolección de información, permitiera potenciar las habilidades de cada niño(a),

⁹“Son dispositivos que activan la expresión de las personas y facilitan el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear y hacer analizar; son mecanismos que permiten visibilizar sentimientos, vivencias y formas de ser, creer, actuar, pensar, sentir y relacionar” (García, 2002:71). Además “activan la expresión de las personas para transformarse y configurarse mutuamente, construirse y pensarse como sujetos capaces de construir conocimiento de manera reflexiva y colectiva” (Ibid, 6).

visualizarlos como sujetos activos, lo que implicó establecer un diálogo permanente con los niños y niñas en las actividades, hacerlos parte de éstas e iniciar un proceso de sensibilización frente a su papel constructor y transformador de la realidad social.

- Otra categoría fundamental para trabajar con los(as) niños(as) es tener presente el momento del ciclo vital en que se encuentran (en edad escolar y adolescencia), implica que se planeen actividades de forma creativa, variada y participativa, puesto que facilita el desarrollo de habilidades como la creatividad, la imaginación y a su vez permite que a través del juego, los(as) niños(as) puedan aprender e interiorizar los contenidos trabajados; de esta forma, diferenciar las actividades según el ciclo vital posibilita la aprehensión de los contenidos propuestos, la participación activa de los niños y niñas y la disposición al momento de realizar las actividades, o por el contrario, la homogenización de contenidos y actividades conlleva a la dispersión y aburrimiento de los participantes.
- Con relación a la estrategia metodológica fue pertinente diferenciar las actividades de acuerdo al momento del ciclo vital de los niños y niñas y el género. Así mismo, el trabajo con población infantil exige plantear metodologías que articulen lo pedagógico con técnicas de tipo lúdico, recreativo, vivencial, donde ellos participen de manera activa y tengan la posibilidad de expresarse desde sus creaciones artísticas.
- Las personas o profesionales que trabajen con esta población deben asumir actitudes de respeto, diálogo, comunicación abierta y afectuosa, además de ser sensibles ante las vivencias de los niños(as). Es necesario tener en cuenta las situaciones que pueden presentarse al trabajar con población infantil con quienes es fundamental interactuar desde el juego, lo cual facilita establecer una relación de iguales niño(a)/ facilitador(a), donde se de la posibilidad de negociación, de establecer acuerdos para desarrollar las actividades propuestas, sin que resulten impositivas para los niños(as).
- La experiencia como inicio de un proceso, requiere, además del trabajo con la población infantil, articular procesos de acompañamiento a las familias, vincular vecinos, organizaciones barriales, escuelas y demás instituciones públicas y privadas, para que desde lo

colectivo tenga una incidencia y se transforme la problemática del desplazamiento forzado, que contribuya a la construcción de una sociedad incluyente con sujetos críticos, reflexivos y participativos.

7. Bibliografía

- Archivan, Mauricio (1985). *La Recuperación de la Memoria Histórica de la Clase Obrera*, IPC, CEIS, Dimensión Educativa, Medellín: CINEP.
- Bello, Martha; Mantilla, Leonardo; Mosquera, Claudia y Camelo, Edna (2000). *Relatos de la Violencia. Impactos del Desplazamiento Forzado en la niñez y la Juventud*. Santa Fé de Bogotá: Unibiblios, Editorial.
- Bello, Martha Nubia (2004). El desplazamiento forzado en Colombia: acumulación de capital y exclusión. En: *Desplazamiento forzado: Dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo*. Santa Fe de Bogotá: ACNUR, Universidad Nacional de Colombia.
- Bello, Martha Nubia (2006). *Investigación y desplazamiento forzado*. Red Nacional de investigadores (REDIF), Colombia: Colciencias. .
- Cortina, Adela (1999). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Editorial Alianza.
- Delgado, Manuel (2002). *Disoluciones urbanas*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- D'Angelo H, Ovidio (1982). Las tendencias orientadoras de la personalidad y los proyectos de vida futura del individuo, en *Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Florenzano, R (1982). *El concepto del ciclo vital en Erik Ericson*. Documento de Trabajo CEAP No. 2, Mimeo, Facultad de Medicina de la Universidad de Chile.
- García, Beatriz Elena et.al. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín-Colombia: FUNLAM.
- Gómez, Sheila y Tabares, Catherine (2005). De los lineamientos que recibí en casa. La familia en la representación de ciudad y en la formación de conciencia ciudadana de estudiantes de último semestre de Trabajo Social en la Universidad del Valle. Trabajo de grado.
- Helin, Elizabeth Y Azcárate, Pablo (1991). *Memoria y Política: Movimiento de Derechos Humanos y Construcción Democrática*. Buenos Aires Argentina: CEDES.
- Jelin, Elizabeth (1998). *Las Luchas por la Memoria: Hacia un Programa de Investigación Comparativa*. Montevideo: SSRC.

-
- Jiménez, Absalón (2003). *Democracia en tiempos de crisis: un estudio sobre la ciudadanía, los alzados en armas y el Estado en Colombia, 1949-1994*. Colombia: Grandes Temas.
- Lencher, Norberto y Guell, Pedro (1998). *Memorias Colectivas de la Represión en el Cono Sur*. Montevideo: SSRC.
- Naranjo, Gloria (2004). Ciudadanía y desplazamiento forzado en Colombia: una relación conflictiva interpretada desde la teoría del reconocimiento” en *Revista de Estudios Políticos No. 25*, 2004. Medellín.
- Tabares, Katherine; Gómez, Sheila y Rodríguez, Alba (2005). El Desplazamiento Forzado: Entre la Ruptura y la Reconstrucción de la Identidad Individual y Social, en *Revista Colombiana de Trabajo Social No 19*, 2005, Colombia: CONETS.
- Torres, Alfonso (1995). Educación y Pedagogía en las Experiencias Organizativas Populares, en *Revista La Piragua, No 11*, CEAL.
- Ospina, Angélica María (2000). Los rostros de Cali: identidades culturales y territorialización de espacios públicos en jóvenes caleños. Trabajo de Grado (psicología) Pontificia Universidad Javeriana (P.U.J) Facultad de Humanidades. Cali.
- Riaño, Pilar (2006). El desplazamiento interno y los trabajos de la memoria. Los talleres de la memoria en: *Reflexiones Éticas y metodológicas: investigación y desplazamiento forzado*, Colombia REDIF.
- Vásquez, Fabio (1998) *Vivir con el tiempo en suspenso: notas de trabajo sobre transiciones políticas, memoria e historia*. Bogotá: Anthropos.